

Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Авторы: Беряева Л.Б., Гаврилушкина Л.Г., Зарина Л.П., Соколова Н.Д.

Программа адресована специалистам, воспитывающим и обучающим детей в специализированных учреждениях: учителям-дефектологам, учителям-логопедам, педагогам-психологам, воспитателям, музыкальным руководителям. Ее содержание должно учитываться специалистами дополнительного обучения (если они имеются). Она рекомендуется и для работы с отстающим в развитии ребенком в семье. Материалы программы могут быть также использованы в диагностических целях в работе ПМПК при отборе детей в специальные дошкольные учреждения, специалистами ДООУ при изучении детей в ходе обучения и по его итогам. Работа по программе предъявляет существенные требования к квалификации специалистов. Поэтому с ней целесообразно знакомить студентов педагогических колледжей, факультетов дошкольного воспитания, дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений, слушателей курсов повышения квалификации работников образования и пр.

Оглавление

Введение

Пояснительная записка

Содержание программы по этапам обучения

Первый этап

Второй этап

Третий этап

Приложение

Предисловие

Введение

В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» (1989) и «Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1993) каждому ребенку должно быть гарантировано право на развитие, воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями. Положения, отраженные в этих документах, распространяются на всех детей, в том числе, и детей с интеллектуальной недостаточностью. Они обеспечивают правовую защиту детства, поддержку семьи как естественной среды жизни ребенка, охрану здоровья, обеспечение воспитания, развития и образования детей, поддержку тех из них, которые наиболее в этом нуждаются.

Объективные данные, полученные при изучении здоровья подрастающего поколения в России, заставляют серьезно задуматься над проблемой усиления медицинской, социально-психологической, педагогической помощи детям, испытывающим трудности в развитии с самого раннего детства. К сожалению, число детей с интеллектуальной недостаточностью, которым необходимы специальные коррекционно-образовательные услуги, не имеет тенденции к сокращению. Напротив, их количество увеличивается.

Осознание необходимости специальной разработки содержания, форм и методов коррекционно-развивающей работы в дошкольных образовательных учреждениях связано также с изменением общественной позиции по отношению к детям с интеллектуальной недостаточностью, с возникновением тенденции к их интеграции в среду нормально развивающихся сверстников, усилением роли семьи в их воспитании.

Дошкольный возраст – особый, уникальный по своей значимости период в жизни человека. Это время активного познания окружающего мира, смыслов, человеческих отношений, осознания себя в системе предметного и социального мира, развития познавательных способностей. А.Н.Леонтьев рассматривал дошкольный возраст как время фактического складывания будущей личности. Называя первые семь лет жизни периодом «очеловечивания», он особо подчеркивал, что именно в это время происходит овладение необходимыми родовыми человеческими признаками – членораздельной речью, специфическими формами поведения, способностью к продуктивным видам деятельности. Очень важно, что в этот знаменательный период жизни возникает и интенсивно развивается способность к знаковому преобразованию действительности, знаковому мышлению (мышлению человеческого типа). Поэтому так остро стоит проблема оказания помощи ребенку именно в ранние периоды жизни.

В течение тридцати лет в нашей стране ведется интенсивное изучение особенностей психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, поиски организационных форм их воспитания и обучения, разработка новых коррекционных технологий. Убедительно доказано, что раннее включение этих детей в систему коррекционно-развивающей работы приводит к тому, что они оказываются способны овладеть способами общения, специфическими для детства видами продуктивной деятельности, свойственными только человеку формами поведения. При этом меняется весь их личностный облик.

В настоящее время в системе образования существуют разнообразные формы оказания квалифицированной коррекционной помощи детям с проблемами в интеллектуальном развитии. Это:

- ДОУ компенсирующего вида;
- ДОУ комбинированного вида;
- коррекционных детских домах;
- дошкольных отделениях при специальных (коррекционных) школах;
- реабилитационных центрах и центрах коррекции;
- консультативных группах в ДОУ компенсирующего вида;
- форме надомного воспитания (для детей с ослабленным здоровьем и со сложными нарушениями в развитии).

В них осуществляется комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение каждого ребенка в соответствии с нормальными документами, действующими на территории в России.

Дети с интеллектуальной недостаточностью составляют самую представительную группу среди «проблемных» детей. В подавляющем большинстве интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Деструктивное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка – потребностно-мотивационная, социально-личностная, двигательная; эмоционально-волевая сферы, а также сенсорные процессы, мышление, речь, память, внимание, деятельность, поведение. Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и качественном своеобразии всех психических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности развития.

Специальные исследования показали, что отсутствие квалифицированной коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью в сензитивные периоды, какими являются раннее и дошкольное детство, приводит к возникновению вторичных нарушений в развитии (Л.С.Выготский квалифицировал их как *социальные*). Эти вторичные нарушения с началом школьного обучения приобретает характер школьной дезадаптации, которая рассматривается как дезадаптация социальная. В ее основе лежит не один, а множество факторов. Это факторы, действующие на уровне психобиологических предпосылок и затрудняющие социальную адаптацию индивида, а также психолого-педагогические, социально-психологические, личностные, социально-экономические факторы.

В 1976 году в лаборатории воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста НИИ дефектологии АПН СССР под руководством проф. Н.Г.Морозовой был разработан проект программы воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта, а в 1983 (после значительной переработки проекта) О.П.Гаврилушкиной и Н.Д.Соколовой создана программа, которая была опубликована в 1991 году¹. Её появление было важным шагом в становлении системы специального дошкольного воспитания в нашей стране. В соответствии этой программой работали все специализированные учреждения не только в России, но и республиках, которые теперь стали странами ближнего зарубежья. Со времени её создания прошло почти двадцать лет. И до сих пор она остается единственной программой для детей с умственной отсталостью.

Однако за это время произошли значительные перемены в обществе, изменилось не только отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с интеллектуальной недостаточностью, но и взгляды на возможности их умственного и социального развития. В современных теоретических и прикладных исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также в педагогической практике получены новые данные об особенностях развития детей с интеллектуальной недостаточностью и разработаны новые коррекционные технологии. Все эти достижения науки и практики должны найти отражение в программно-методических документах, регламентирующих работу ДОУ, где воспитываются дети с проблемами в интеллектуальном развитии. В первую очередь – в программе, так как «Программах» 1991 года уже не вполне соответствует требованиям сегодняшнего дня. В новой программе должны быть отражены современные прогрессивные тенденции развития дошкольного образования в России - его гуманизацию, создание модели личностно ориентированного воспитания, изменение содержания и форм взаимодействия взрослых с детьми в педагогическом процессе и др.). При создании новой комплексной коррекционной «Программы» авторы стремились сохранить то положительное, что было предложено в «Программах» 1991, а также широко использовали опыт собственной научной и педагогической деятельности, передовой педагогический опыт, накопленный в дошкольных учреждениях за последние десятилетия.

Настоящая «Программа» является целостной и комплексной как по содержанию, так и по построению. В ней дано психолого-педагогическое обоснование системы коррекционного воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте с учетом современных достижений науки и практики; определены пути, предложены организационные формы, содержание и основные методы и приемы взаимодействия взрослого и ребенка в процессе коррекционно-развивающего обучения в целях максимальной нормализации и восстановления утраченной целостности развития, обеспечения процесса социализации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. «Программой» определены цели и задачи воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Содержание программного материала построено в соответствии с принципом концентричности. Это означает, что ознакомление с определенной областью действительности от этапа к этапу усложняется, то есть тема остается, а

содержание раскрывает сначала главным образом предметную, затем функциональную, смысловую, стороны, затем сферу отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами. Кроме того, обеспечиваются тесные межпредметные связи между разделами «Программы». В одних случаях это связь тематическая, в других общность по педагогическому замыслу. Таким образом, повторность в обучении детей позволяет формировать у них достаточно прочные знания и умения, обеспечивает их применение в связи с участием детей в разных видах деятельности.

«Программа» разработана в целях осуществления коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста (с 3-4 до 7-8 лет). В соответствии с международной статистической классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) это дети с диагнозом «легкая умственная отсталость (F – 70) и умеренная умственная отсталость (F - 71). Именно эти дети составляют подавляющее большинство воспитанников ДОУ компенсирующего вида для детей с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, содержание «Программы» может быть использовано в процессе воспитания детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза раннего, младшего и среднего дошкольного возраста, многие из которых в этот период по основным параметрам психофизического развития близки к показателям, характерным для легкой умственной отсталости. Зачастую только в процессе довольно длительного обучения можно четко установить, каковы потенциальные возможности развития детей, какую образовательную программу способны они освоить на уровне школьного обучения. В связи с этим нередки случаи изменения и медицинского диагноза ребенка на пороге его выпуска в школу. Таким образом, реализуется одна из важных функций ДОУ – диагностическая. Именно поэтому в названии указывается «Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью», т.к. понятие интеллектуальная недостаточность объединяет две категории детей, испытывающих проблемы в интеллектуальном развитии – с умственной отсталостью и с задержкой психического развития.

«Программа» адресована специалистам, участвующим в воспитании детей в дошкольных коррекционно-образовательных учреждениях: учителям-дефектологам, учителям-логопедам, педагогам-психологам, воспитателям, музыкальным руководителям. Её содержание должно учитываться специалистами дополнительного обучения (если они имеются в ДОУ). Она рекомендуется и для работы с ребенком с проблемами в развитии в семье. Материалы программы могут быть также использованы в диагностических целях в работе ПМПК при отборе детей в дошкольные образовательные учреждения, специалистами ДОУ при изучении детей в ходе обучения и по его итогам.

Работа по программе предъявляет существенные требования к квалификации специалистов. Поэтому с ней целесообразно знакомить студентов педагогических колледжей, факультетов дошкольного воспитания, дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений, слушателей курсов повышения квалификации работников образования и пр.

Теоретической основой Программы являются положения, разработанные в отечественной психологии Л.С.Выготским, П.Я.Гальпериным, В.В.Давыдовым, А.В.Запорожцем, А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониным и др.: об общности основных закономерностей психического развития в норме и патологии, о сензитивных возрастах, о соотношении коррекции и развития, об актуальном и потенциальном уровнях развития (зоне ближайшего развития), о соотношении обучения и развития, о роли дошкольного детства в процессе социализации, о значении деятельности в развитии, о роли знака в «культурном» развитии ребенка и т.д.

Программа составлена с учетом специфических особенностей моторно-двигательного, эмоционального, сенсорного, умственного, речевого, эстетического и социально-личностного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью; ведущих мотивов и потребностей дошкольника; характера ведущей деятельности; типа общения и его мотивов; социальной ситуации развития ребенка.

Известно, что психическое развитие ребенка со сниженным интеллектом в гораздо большей степени зависит от качества педагогических условий, в которых он находится, нежели развитие их нормально развивающихся сверстников. В программе отражены современные взгляды на возможности психического развития этой категории проблемных детей в процессе специально организованных коррекционно-развивающих воздействий. Авторы придерживались оптимистической идеи о том, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью может воспринимать и понимать окружающий мир, однако не в состоянии это сделать теми способами, которыми пользуется его сверстник с нормальным развитием. Только при наличии адекватной коррекционно-развивающей помощи он оказывается способен овладеть необходимым «инструментарием» познания.

Программа включает введение, пояснительную записку, изложение содержания воспитания и обучения по направлениям и трем этапам. В ней сформулированы задачи и ожидаемые результаты коррекционно-образовательной работы на каждом этапе. К программе даны приложения (примерное расписание занятий, индивидуальная коррекционная работа).

В отличие от предыдущей программы воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, в предлагаемой программе вместо традиционно привычного распределения материала по годам обучения содержание представлено в виде трех постепенно усложняющихся этапов обучения. Авторы исходили как из состояния практики выявления детей и комплектования ДОУ компенсирующего вида, так и чрезвычайным разнообразием индивидуальных различий и психологической структуры нарушений при ранних органических поражениях ЦНС. Таким образом, новая структура программы отражает, по сути, подход к организации и отбору содержания психолого-педагогической поддержки детей с интеллектуальной недостаточностью.

Если ребенок включается в коррекционное обучение в младшем дошкольном возрасте, то этапы соответствуют как основным дошкольным возрастам (младший, средний, старший), так и годам обучения. Однако практика показывает, что дети с интеллектуальной недостаточностью в силу различных причин часто попадают в ДОУ довольно поздно - на шестом и даже седьмом годах жизни. Отсутствие своевременной психолого-педагогической поддержки в очень важные периоды детства приводит к тому, что отклонения «вторичного» характера принимают достаточно устойчивые формы, накапливаются все признаки «педагогической запущенности».

Для этих детей характерны ярко выраженная неравномерность, фрагментарность развития, наличие в нем своеобразных «пустот» и пробелов, чрезвычайная скудость представлений, несформированность способов восприятия, социальная незрелость. Кроме того отсутствие коррекционной помощи приводит к чрезвычайному ограничению, малоподвижности зоны ближайшего развития этих детей. Длительная невостребованность их потенциальных сил и способностей в сочетании с невозможностью самостоятельно развернуть свою собственную (наследственную) программу развития приводит к тому, что фактически все формы активности находятся у них в обедненном, а нередко в редуцированном виде.

Коррекционно-развивающая работа с этой частью старших дошкольников должна вестись, таким образом, в двух направлениях. Первое состоит в создании условий для максимального их развития в соответствии с потребностями возраста и особенностями психологической структуры «зоны ближайшего развития» в каждом конкретном случае. Второе направление реализует задачи, решение которых обеспечивает своеобразное «наверстывание» упущенного, формирование тех сторон психики, которые являются базовыми в развитии.

Так как комплектование групп в ДОУ осуществляется по возрастному принципу, то эти дети оказываются среди сверстников, уже в течение года или двух получавших психолого-педагогическую поддержку. Поэтому в начале их пребывания в ДОУ коррекционно-развивающая работа с ними проводится по индивидуальным коррекционным программам, предусматривающим прохождение всего материала, начиная с первого этапа. Безусловно, сроки при этом существенно сокращаются.

Такое построение программы позволяет сделать обучение соответствующим онтогенетическому принципу и принципу развития, позволяет гармонизировать весь личностный облик ребенка.

Психолого-педагогическое обследование проводится в начале, середине и конце учебного года и направлено на выявление качества усвоения программного материала. Очень важно отметить, что материалы обследования должны отражать все направления развития детей по всем разделам коррекционной работы. На основе полученных в результате обследования данных (после их соотнесения с «ожидаемыми результатами») составляется психолого-педагогическая характеристика развития ребенка на данный момент. Даются рекомендации по дальнейшему обучению, вносятся коррективы в индивидуальные коррекционно-развивающие программы.

Составители исходят из того, что готовность ребенка к школе представляет собой такой уровень его психофизического развития, который позволяет ему успешно овладевать программой, соответствующей его возможностям и адаптироваться к условиям школьной жизни. Она является итогом коррекционно-развивающей работы, осуществляемой на протяжении всего пребывания ребенка в ДОУ. Программное содержание отобрано и построено таким образом, что его реализация может обеспечить формирование готовности ребенка к школе. Важным условием решения этой задачи является согласованная работа учителя-дефектолога, воспитателя, учителя-логопеда и педагога-психолога.

«Программа» обеспечивает всестороннее развитие ребенка в соответствии с требованиями, изложенными в проекте Государственного образовательного стандарта для дошкольных учреждений.

Пояснительная записка

Известно, что нормальное развитие ребенка возможно только при совокупности нескольких условий. Первое условие связано с состоянием здоровья ребенка (биологический фактор развития). Сохранность биологической основы обеспечивает возможность развиваться в соответствии с возрастом. Но только быть физически здоровым оказывается недостаточно. Необходимо второе условие — благоприятная социально-педагогическая развивающая среда (социальный фактор развития), включающая специально организованное предметно-игровое пространство, обеспечение условий для эмоционального, познавательного и коммуникативного развития (то есть общения со взрослыми и сверстниками), а также для развития всех видов деятельности и пр. Важность социального фактора подчеркивал Л. С. Выготский, введя понятие «социальная ситуация развития». Третье условие, необходимое для нормального развития, — активность самого ребенка (двигательная, эмоциональная, познавательная, речевая, коммуникативная).

При раннем органическом поражении центральной нервной системы более всего страдают биологический фактор и фактор активности. Поэтому «социальная ситуация развития», педагогические условия, в которых находится ребенок, должны быть фактически «провоцирующими» развитие. Если нормально развивающийся ребенок обладает значительными потенциальными возможностями и активно разворачивает свою собственную программу развития, то у детей с проблемами в умственном развитии дело обстоит несколько иначе. Развернуть свою собственную программу (которая сама по себе чрезвычайно обеднена) они без специальной коррекционной помощи взрослого часто не в состоянии. «Зона ближайшего развития» может возникнуть и сформироваться у них только при ведущей роли взрослого.

Исходя из общности основных закономерностей развития нормального и аномального ребенка, в программе определены базовые направления педагогической работы, обеспечивающие целостность, всесторонность и гармоничность развития личности ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Они выделены с учетом основных направлений общеразвивающей работы, сформулированных в программах для детей раннего и дошкольного возраста: «Кроха», «Развитие», «Детство», «Истоки», «Радуга». Предлагаемое содержание основных направлений педагогической работы, условия и формы его реализации позволяют решать в единстве коррекционно-развивающие задачи, к которым относится физическое и моторно-двигательное, эмоциональное, сенсорное, умственное, социально-личностное, коммуникативное, речевое, эстетическое развитие ребенка. Практическая реализация этих задач осуществляется в процессе физического воспитания, формирования механизмов предметной и игровой деятельности как ведущих видов деятельности в раннем и дошкольном детстве, продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, аппликации, конструирования, элементарного труда), ознакомления с окружающим, развития речи, формирования элементарных математических представлений, музыкального воспитания.

Все направления коррекционно-образовательной работы являются взаимосвязанными и взаимопроникающими, а задачи коррекционного обучения решаются комплексно во всех используемых формах его организации.

В программе выделены следующие разделы:

- физическое воспитание.
- игра.
- труд.
- ознакомление с окружающим.
- развитие речи.
- конструирование.
- формирование элементарных математических представлений.
- изобразительная деятельность.
- музыкальное воспитание.

Программа для детей с интеллектуальной недостаточностью построена в соответствии с принципами, сформулированными в психологических, нейропсихологических, педагогических исследованиях и в программе 1991 года. К этим принципам относятся:

- деятельностный;
- онтогенетический;
- единства диагностики, коррекции и развития;
- общие дидактические принципы. Программа составлена с учетом характера ведущей деятельности;
- структуры и степени выраженности нарушения;
- ведущих мотивов и потребностей ребенка в различные периоды детства;
- целей дошкольного воспитания.

Построение коррекционно-развивающей программы в соответствии с указанными принципами обеспечивает социальную направленность педагогических воздействий и социализацию ребенка. Работа по обогащению (амплификации) общего развития детей имеет коррекционную направленность.

Взаимодействие взрослого с ребенком. Одним из главнейших условий эффективности коррекционно-образовательного процесса является характер взаимодействия взрослого с ребенком в соответствии с ведущими мотивами и потребностями возраста. При этом учитываются специфичность психического развития, характерная для конкретного вида патологии, структура нарушения, а также актуальный и потенциальный уровни развития ребенка. Возрастная периодизация, разработанная в отношении нормально развивающихся детей, является для взрослого ориентиром при взаимодействии его с детьми, имеющими нарушения в развитии. Однако этот очень важный процесс строится с учетом интеллектуального нарушения у ребенка. Когда объектом взаимодействия является ребенок, развитие которого в силу определенных причин не может протекать нормально, позиция взрослого становится более ответственной. В силу того, что психическая активность (один из необходимых факторов благополучного развития), к примеру, у детей с ранним органическим поражением ЦНС может быть выражено чрезвычайно слабо, главным инициатором взаимодействия с необходимостью становится взрослый и остается таковым гораздо дольше.

Так, на первом этапе обучения взрослый направляет свои усилия на: удовлетворение потребности ребенка в движении, эмоциональном насыщении, в предметной новизне; обеспечение развития ориентировочно-обследовательских действий и сенсорно-двигательных координации в процессе манипулирования и на пробуждение познавательной установки «Что это?»; развитие подражания, эмоционально-делового общения; пробуждение речевой активности.

Взрослый создает условия для развития у ребенка познавательной направленности на функциональные свойства объектов («Что с ним можно делать? В чем его значение?») и формирование структуры предметного действия на основе совместной с ребенком деятельности; для обогащения сенсорного опыта; для возникновения способности к знаковому опосредованию (замещению) в процессе использования предметных заместителей, возникновения ассоциативных образов в доизобразительном «рисовании» и овладения речью; для развития деловых мотивов взаимодействия с окружающими. Значимым компонентом содержания взаимодействия на этом этапе детства является удовлетворение потребности ребенка в признании его достижений, что способствует формированию у него образа Я и Я-сознания.

Взаимодействие взрослого с детьми на втором этапе строится с ориентировкой на особую сензитивность ребенка к социальным влияниям. Основной формой коммуникации является паритетное, равноправное сотрудничество и общение взрослого с ребенком при стимуляции детской самостоятельности и инициативы. Содержание общения связано с формированием положительного эмоционального восприятия сверстника, игровых и познавательных интересов, пробуждение, формирование и развитие которых становится одной из доминирующих задач педагогов и родителей.

Взрослый удовлетворяет потребность ребенка в признании его достижений (не ищет огрехи и недостатки в рисунках, конструкциях, поделках, не привлекает внимания к неловким движениям и т. д.), формируя тем самым у ребенка чувство уверенности в себе и гордости за достигнутые результаты. В это время обращают особое внимание на развитие внеситуативных форм общения, способствуют развитию у ребенка восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе и на основе усвоения кооперативных умений. Взрослый является активным участником (соучастником) деятельности детей как на занятиях, так и вне их.

В целом взаимодействие взрослого с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, которые приводят к социально-личностному недоразвитию, направлено на пробуждение и стимулирование возникновения у ребенка образа Я, Я-позиции, осознания себя среди взрослых и сверстников, в природе, пространстве и времени, на формирование познавательных и творческих способностей и необходимых свойств личности (активности, произвольности и самостоятельности, инициативности, ответственности).

Эмоциональное и социально-нравственное развитие. Переход ребенка от раннего к дошкольному возрасту связан прежде всего с кризисным состоянием Я-сам, возникновением Я-сознания, образа Я, что выражается в стремлении к самостоятельности и гордости за свои достижения. В это время ребенок особенно нуждается в принятии со стороны взрослого, в признании его достижений. Изменяется отношение к окружающему миру — ему придается социальная направленность; происходит смена ведущей деятельности и общения; развивается образное мышление; возникает продуктивная деятельность, основанная на использовании знаково-символических средств; формируются произвольность и контрольные функции. В центре интересов ребенка оказывается человек, его занятия и, главное, отношения. Дошкольный возраст считается наиболее сензитивным к сфере человеческих отношений. Социальная направленность всей личности ребенка становится определяющей в его психическом развитии. В дошкольном возрасте происходит бурное развитие самосознания ребенка, он открывает для себя сверстника, вступает с ним в эмоциональные, деловые, внеситуативно-личностные и внеситуативно-познавательные формы общения. На основе взаимодействия с членами детского сообщества у него налаживаются межличностные отношения, складываются и первые ценностные ориентации, определяющие направленность поведения ребенка в целом.

Для социального развития детей в этом возрасте характерно возникновение особого рода представлений, отражающих степень вычленения и осознания нравственных норм и правил, которыми руководствуются люди, живя в сообществе. В процессе личностного развития у ребенка складываются такие психические новообразования, как способность к социальным формам подражания, идентификации, сравнению, предпочтению и пр. Дети становятся чрезвычайно чувствительны к оценкам взрослых. По мере формирования собственного поведения на основе взаимодействия со сверстниками развиваются и собственные позиции, оценки и предпочтения по отношению к членам сообщества. Это дает возможность занять определенное положение в коллективе сверстников. Подчеркивая значимость эмоционального развития ребенка в ранние периоды жизни, А. В. Запорожец говорил, что истоки высших человеческих эмоций лежат в переживаниях раннего детства. Солидаризируясь с ним, Д. Б. Эльконин писал, что если эмоциональное общение своевременно не обеспечено, то все дальнейшее развитие ребенка идет медленно и ненормально. Нарушение нормального взаимодействия с окружающими на ранних стадиях развития ребенка негативно отражается на формировании всех сторон психики, замедляя его темпы, влияя на целостность развития.

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается выраженное своеобразие эмоционального и социально-личностного развития. На фоне общей эмоциональной обедненности имеет место снижение эмоциональной отзывчивости, способности к эмоциональному заражению, подражанию, слабая реакция на новое. Нередко даже отношение к матери лишено адекватной положительной эмоциональной окраски. Задерживается процесс формирования системы МЯ, которая является результатом делового сотрудничества взрослого и ребенка в предметной деятельности. Вследствие этого выделение собственного Я из системы МЯ не только запаздывает во времени, но и слабо выражено. Ребенок практически не стремится к самостоятельности и остается индифферентным к своим достижениям.

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью плохо выделяет сверстника в качестве объекта взаимодействия, поэтому овладение средствами межличностного взаимодействия, кооперативными умениями, партнерскими отношениями происходит медленно, с большим трудом. Умственно отсталые дети живут рядом, но не вместе. Все вопросы решаются посредством взрослого. Объяснить недоразвитие личностных новообразований только

органическими нарушениями непропорционально. Запозывание и невыраженность кризисных состояний связаны в решающей степени с дефицитностью эмоционального и делового общения со взрослым в младенчестве и раннем детстве. Вследствие причин биосоциального характера у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью, поступающих в дошкольные учреждения, обнаруживается проявляющееся в разной степени недоразвитие эмоционального и коммуникативного поведения; предметных действий (как прямых, однофазных, так и опосредованных, орудийных, двухфазных); познавательных функций руки; речи; действий замещения; Я-позиции; действий «превращения в животных»; стремления к самостоятельности; потребности в похвале, поддержке со стороны взрослого, в сотрудничестве с ним.

Коррекционная работа по социально-личностному развитию направлена прежде всего на формирование у ребенка образа Я, Я-сознания; открытие сверстника, восприятие его на положительной эмоциональной основе и обучение способам взаимодействия; развитие деловой, внеситуативно-личностной и внеситуативно-познавательной форм общения; возникновение социальной направленности и формирование социальных представлений; выделение и осознание различных уровней и видов социальных отношений; развитие способности отражать (моделировать) эти отношения в перечисленных видах деятельности; развитие произвольности, программирования и контроля. Ведущее место в обучении занимает моделирование посредством различных алфавитов кодирования (замещения и символизации). Л. С. Выготский считал, что «специальное воспитание должно быть подчинено социальному».

Работа по эмоциональному и социально-личностному развитию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью осуществляется по нескольким направлениям:

- В повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания помощи (в известных пределах), участия в коллективных работах, совместном выражении радости от результата и пр.
- В процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстников, системе социальных отношений; на овладение средствами взаимодействия (кооперации и пр.). В проведении этих игр и упражнений могут принимать участие различные специалисты (например, учитель-дефектолог и воспитатель или педагог-психолог). Игры могут проводиться как самостоятельное занятие, а также в структуре других занятий как их фрагмент в соответствии с педагогическим замыслом взрослого.
- В процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм (режиссерским играм и играм-драматизациям), где вычленение, осознание и воссоздание социальных отношений является целью и средством деятельности.
- В процессе рисования, лепки, конструирования, хозяйственно-бытового труда за счет усиления социальной направленности их содержания.
- В процессе работы по развитию речи: обучение словесному отчету о выполненных действиях, составлению рассказов из «личного опыта», сочинению текста при выполнении роли в театрализованных играх и пр.
- Во время индивидуальной коррекционной работы.

Физическое и моторно-двигательное развитие. Физическое развитие и укрепление здоровья детей является главной заботой специалистов ДОУ. С детьми с интеллектуальной недостаточностью проводится общеоздоровительная работа, у них развиваются основные движения, кроме того, ведется коррекционная работа, а также, если показано, назначаются лечебная физкультура и массаж. Главный акцент делается на коррекционной работе. Последствия раннего органического поражения центральной нервной системы отражаются более всего на моторно-двигательном развитии детей. Недостаточность касается как общей, так и мелкой и артикуляционной моторики. Это выражается в моторной неловкости, недостаточной координации движений, плохой переключаемости с одного движения на другое. У детей долго и с большим трудом формируются серии движений, что необходимо для образования двигательных навыков. Существенно страдает координация движений обеих рук и зрительный контроль (зрительно-двигательная координация). Снижена двигательная память. С трудом происходит овладение выразительными движениями, действиями с воображаемыми объектами (что является неотъемлемым условием ролевых, театрализованных игр).

Задачи физического и моторно-двигательного развития решаются в следующих условиях:

- На специальных занятиях по физическому воспитанию, во время оздоровительных мероприятий, утренней гимнастики.
- В процессе музыкальных занятий (музыкально-дидактических, имитационных игр, игр с воображаемыми объектами, музыкально-ритмических движений и пр.).
- В играх и упражнениях по сенсомоторному развитию.
- В ходе специальных игр и упражнений, направленных на восприятие и воспроизведение основных и выразительных движений, естественных жестов, мимики.
- В подвижных играх, в подвижных играх с музыкальным сопровождением.
- На всех занятиях, если требуется правильное восприятие и воспроизведение выразительных движений для понимания смысла ситуаций, характера персонажей, эмоциональных состояний и пр.
- В процессе формирования трудовых и изобразительных навыков.
- В процессе индивидуальной коррекционной работы.

Сенсорное развитие. Дошкольный возраст — это период становления у ребенка действий, которые возможны уже не только во внешнем, наглядно-практическом, но и внутреннем, умственном плане. Это связано с существенными изменениями, происходящими в структуре восприятия на рубеже раннего и дошкольного возраста. Восприятие становится анализирующим и дифференцирующим, социально направленным. Помимо уже сложившихся в ранних возрастах познавательных установок «Что это?», «Что он делает?», «Зачем он нужен?», у ребенка возникает совершенно новая причинная установка «Почему он такой?», привлекающая его к внешним, пространственным свойствам окружающего предметного мира и требующая зрительного анализа формы, размера, расположения, цвета объектов и осознания связи внешних свойств с функциональными. Совершенствуются перцептивные действия: идентификация объектов (на основе сравнения и установления их сходства и различия: такой—не такой), возможность группировки предметов по функциональным, пространственным, качественным признакам с опорой на образцы, а к концу дошкольного возраста — выполнение действий классификации и сериации на основе самостоятельно выделенного признака. Благодаря усложнению структуры восприятия и использованию его в более широкой деятельности создаются условия для формирования восприятия как целостной универсальной сенсорно-перцептивной способности, позволяющей воспринимать и осознать факты окружающего мира сначала в видимых, а в дальнейшем и в скрытых отношениях.

У детей с интеллектуальной недостаточностью имеется грубое сенсорное недоразвитие. Это выражается в том, что даже в предметной деятельности они не учитывают пространственные признаки предметов, действуют силой, не умеют пользоваться «поисковой», результативной пробой. В дошкольном возрасте без специального обучения у них почти не наблюдается зрительных форм ориентировки в задании. Это отрицательно отражается на характере предметных, предметно-игровых действий, чаще всего подменяемых манипулированием, на овладении изобразительной деятельностью (без обучения рисование у них находится на уровне хаотического черкания). Для восприятия ребенка с интеллектуальной недостаточностью характерны замедленность и фрагментарность (например, узнавая предмет зрительно, он с трудом опознает его на ощупь и может совсем не узнать по характерному звуку). Страдают зрительное и слуховое внимание и сосредоточение, идентификация и группировка по различным признакам. Существенное недоразвитие, таким образом, касается не только функционирования отдельных анализаторов (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического), но, главное, их слаженной работы, что составляет основу сенсорно-перцептивной способности. Недостаточность зрительно-моторной координации, неумение действовать одной и двумя руками под контролем зрения в дальнейшем отрицательно влияют на процесс овладения ребенком всеми видами бытовой, практической и познавательной деятельности, а впоследствии — чтением и письмом. Такие дети часто теряют строку, не дочитывают до конца слова, хотя и стараются это сделать. При письме в тетради они фактически игнорируют строку, а написанное или выложенное из букв как будто «катится с горы».

Дети, у которых наблюдается слабость межсенсорных, в том числе зрительно-двигательных, координации, обращают на себя внимание не только на занятиях. В быту они моторно неловки, у них все обычно падает, разрушается. Как правило, они плохо рисуют, не замыкают линии, недостаточно соединяют части в целое, не совмещают поверхности деталей в ходе конструирования, неловко выполняют работы по аппликации и пр.

Именно поэтому на первом этапе коррекционно-педагогической работы сенсорному воспитанию уделено особое внимание. Детей знакомят с разнообразием форм, звуков, движений, учат выделять, узнавать, сравнивать, объединять в группы, воспроизводить по подражанию и простейшему образцу и т. д.

На втором и третьем этапах сенсорное воспитание не утрачивает своего значения. Его содержание существенно усложняется, приобретая новые формы и большую, чем раньше, включенность в деятельность. Основное внимание уделяется тому, чтобы воспринятое соединилось со словом для формирования особых представлений о пространственных признаках предметов, чтобы ребенок пользовался сформированными на предметном материале перцептивными действиями при восприятии материала содержания (экспрессивных жестов, мимических движений, эмоциональных состояний и пр.), чтобы мог осуществлять более сложные действия с опорой на действия восприятия (в процессе изображения, создания выразительного образа в игре, в ходе рассказывания и т. д.). Программа выдвигает требование к формированию восприятия как целостной сенсорно-перцептивной способности, создающей возможность видеть, понимать и воссоздавать (моделировать) окружающий мир посредством движения, рисунка и слова.

Сенсорное воспитание осуществляется по нескольким направлениям, а именно:

- В процессе специальных дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на развитие восприятия пространственных и качественных свойств предметов и формирование перцептивных действий. Эти игры проводятся как отдельно, так и в качестве вступительной части занятия в соответствии с программным содержанием.
- В ходе игр и упражнений, направленных на развитие у ребенка социального восприятия: восприятия человека, его действий, движений, в том числе экспрессивных и мимических (реальных и в изображении), восприятия себя самого и окружающих его сверстников. Эти игры также проводятся как самостоятельно, так и с целью более эффективного решения задач формирования ролевого поведения, создания образов в театрализованных играх, в ходе работы с художественной литературой, как подготовительные для сюжетной игры или ее обогащения.
- В продуктивной деятельности — рисовании, аппликации, лепке, конструировании, ручном труде.
- В повседневной жизни в процессе непосредственного общения с ребенком.

- На занятиях по развитию речи (развитие слухового внимания и сосредоточения, ориентировка на лицо говорящего, речевое подражание), по музыкальному воспитанию, развитию элементарных математических представлений, в ходе физического и моторно-двигательного развития.

Познавательное развитие. Умственное воспитание и развитие — одно из важнейших составляющих в системе коррекционно-образовательной работы с детьми, нарушение познавательной деятельности которых является «ядерным», основным в сложной структуре нарушения. Умственное воспитание заключается в формировании у ребенка способов мыслительной деятельности (анализа, сравнения, обобщения, классификации), познавательных способностей, ориентировочных действий, речи и пр.

Для овладения способами познавательной деятельности огромное значение имеют действия замещения и символизации (то есть способность мысленно переносить значение одного объекта на другой и использовать последний в соответствии с новым значением, понимать смысл и пользоваться различными знаками и символами), а также наглядного моделирования, что, как уже доказано, составляет основу познавательных способностей.

Недоразвитие мышления при интеллектуальной недостаточности проявляется уже на уровне овладения орудийными действиями, когда ребенок должен решить задачу на нахождение предмета-орудия или вспомогательного предмета. В наглядной проблемной ситуации есть цель, ориентировочный этап, этап нахождения средств решения и операционально-технический этап. Умственно отсталый ребенок не воспринимает цель как регулирующий момент в организации пути для ее достижения. Анализ ситуации либо не проводится, либо имеет хаотический, нецеленаправленный характер. Выбор средств ведется без активного поиска и без ориентировки на цель. Трудности отмечаются и на исполнительском этапе. В процесс поиска решения почти не включается речь. Недостатки образного мышления заключаются прежде всего в слабой способности к оперированию представлениями и созданию новых образов, использованию имеющихся знаний в новых условиях (трудности переноса), обобщению, сравнению, установлению сходства и различия по существенным признакам и пр.

Л. С. Выготский говорил, что для ребенка раннего возраста мыслить — значит разбираться в видимых связях, а для ребенка дошкольного возраста мыслить — значит разбираться в своих представлениях. Важное значение для мышления имеет качество представлений, которые должны обладать необходимой схематизированностью и модельностью. Умственное развитие происходит наиболее продуктивно тогда, когда результаты восприятия, составляющего основу представлений, используются тут же в различных видах деятельности. Это означает, что на их основе создаются модели с использованием различных алфавитов кодирования — вербального, графического, образно-двигательного, то есть в игре, рисунке, рассказывании. При этом формируются особые представления модельного типа, отражающие объекты в самых существенных чертах. Именно такие схематизированные представления являются наиболее пригодными для оперирования в умственном плане, то есть для мыслительных процессов. Таким образом, познавательное развитие происходит наиболее эффективно, если на основе непосредственного восприятия формируются модельные схематизированные представления, которые, в свою очередь, являются объектами для практического моделирования с использованием различных алфавитов кодирования (так называют разные виды знака) в процессе символично-моделирующих видов деятельности (игры, рисования, конструирования, общения).

У детей с интеллектуальной недостаточностью представления отличаются неполнотой, фрагментарностью, неточностью, имеют выраженную склонность к уподоблению и быстрому сглаживанию, забыванию. Таким образом, недостаточность мыслительной деятельности объясняется и непригодностью самого «материала» для мышления, а не только слабостью операций анализа, синтеза, сравнения и пр.

Трудности комбинирования и оперирования представлениями проявляются наиболее значимо при решении творческих задач, требующих работы воображения. Это выражается в однообразии, шаблонности и стереотипности содержания сюжетно-ролевых и строительных игр, сюжетных рисунков, в скудости речевых средств, используемых ребенком как в бытовых ситуациях, так и на занятиях по развитию речи. Отстающие от сверстников дети недостаточно устанавливают логические и временные связи, что отрицательно сказывается на понимании смысла ситуаций, рассказов, установлении и запоминании последовательности событий, причин и последствий происходящего и пр. Это проявляется и в их речи: они часто не способны установить и объяснить связи между предметами, событиями, персонажами художественных произведений, людьми в окружающей обстановке. Они плохо рассказывают, передают свои впечатления. Недостаточность мышления выражается также в том, что дети с интеллектуальной недостаточностью с трудом решают задачи по типу переноса, то есть не используют те знания и умения, которые приобрели при решении подобных задач, а решают их как новые.

Воображение рассматривается как специфическая способность человека создавать новые образы в результате мысленного преобразования имеющихся образов-представлений. Воображение считается одним из важнейших психологических новообразований дошкольного детства. Развитие воображения в дошкольном возрасте связывается прежде всего с ролевой игрой, рисованием, конструированием. В игре, а также в процессе продуктивных видов деятельности создаются оптимальные условия для развития образного мышления и творческого воображения. В свою очередь, развивающаяся способность к воображению на всем протяжении дошкольного возраста оказывает влияние на качество различных видов деятельности ребенка. Именно воображение определяет подвижность мышления, качество новых образов, формирующихся в результате мысленного преобразования имеющихся представлений. Без обучения у умственно отсталых детей действия воображения, даже способность к «опредмечиванию», фактически не формируются. Однако при наличии коррекционных воздействий дошкольники с интеллектуальной недостаточностью обнаруживают определенные возможности в этой области, особенно в области воссоздающего воображения.

- Коррекционно-педагогическая работа по овладению способами мыслительной деятельности проводится в процессе:
- специальных игр и упражнений, направленных на формирование орудийных действий, на обучение решению наглядно-действенных задач в условиях специально созданных проблемных ситуаций;
- специальных дидактических игр и упражнений, направленных на формирование ориентировочно-исследовательских действий (результативной, поисковой пробы, практического примеривания, зрительного соотнесения);
- игр и упражнений по ознакомлению детей с пространственными и качественными свойствами и признаками объектов;
- игр и упражнений, направленных на обучение замещению и моделированию как основы познавательных способностей;
- игр и упражнений на запоминание с использованием знаково-символических средств;
- сюжетно-ролевой, театрализованной игры;
- изобразительной деятельности путем организации обследования объектов в целях формирования пригодных для изображения представлений в рисовании и лепке по словесному, заданию и собственному замыслу;
- конструирования по образцу (наглядно-действенное мышление), по представлению, замыслу, условиям (наглядно-образное мышление), при ориентировке по простейшей схеме-плану с использованием символических средств;
- работы по развитию элементарных математических представлений (при решении простых арифметических задач, ориентировке в пространстве и времени);
- ознакомления с окружающим миром: у детей формируют представления о себе, окружающих людях, растительном и животном мире, о деятельности людей в природе (на основе экологических принципов воспитания);
- работы по развитию речи и коммуникативного поведения, в ходе ознакомления с художественной литературой с использованием знаков и символов
- занятий по остальным разделам программы и в повседневной жизни, в ходе подготовки к праздничным утренникам, проведения досугов;
- комплексных занятий, где используются сразу вербальный, графический и образно-двигательный знак для выражения одного содержания.

Речевое и коммуникативное развитие. Раннее органическое поражение центральной нервной системы приводит в большинстве случаев к грубому недоразвитию речи и всех ее функций у детей с интеллектуальной недостаточностью. Это проявляется уже в доречевом периоде в невыраженности гуления, позднем появлении активного лепета. Характерно, что лепет почти не структурируется, в нем слабо просматриваются ритмические структуры (серии слогов, организованные по принципу повторности и чередования). Главное — почти отсутствует ответный лепет, то есть лепет в ответ на говорение взрослого. Отмечается запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью; переход от произнесения отдельных слов к построению двусловного предложения растягивается (по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками) на долгое время. У детей с интеллектуальной недостаточностью медленно образуются и закрепляются речевые формы, слабо выражена самостоятельность в речевом творчестве, наблюдаются стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения. Снижена речевая активность.

Нарушения речи при интеллектуальной недостаточности имеют системный характер и распространяются на все функции речи — коммуникативную, познавательную, регулирующую.

Слабость коммуникативной функции речи выступает на первый план в структуре общего речевого недоразвития при интеллектуальной недостаточности. Это находится в теснейшей связи с задержкой кризисных новообразований, знаменующих вступление ребенка в дошкольный период детства (период возникновения и развития Я-позиции и образа Я, стремления к самостоятельности и потребности в признании собственных достижений со стороны окружающих, выделения сверстника и взаимодействия с ним и пр.), то есть с низким уровнем эмоционального и социально-личностного развития ребенка. Недоразвитие коммуникативной функции речи рассматривается как часть в структуре нарушения коммуникативной деятельности в целом (с присущими ей мотивами и потребностями, речевыми и внеречевыми средствами, целевыми и контрольными моментами).

Кроме того, до конца дошкольного возраста у этих детей не формируется в достаточной степени словесная регуляция деятельности. Речь почти не включается в процесс деятельности, не оказывает на нее должного организующего и регулирующего влияния. В связи с этим дети оказываются не способными до конца дошкольного возраста играть, создавать сюжетные рисунки, декоративные работы, конструкции в соответствии с заранее сформулированным замыслом. Слабость планирующей функции приводит к потере, изменению замысла, соскальзыванию на знакомые по обучению изображения, стереотипные игровые сюжеты и пр.

Недостаточной является и познавательная функция речи. Без специальных воздействий коррекционного плана речь не становится у них инструментом мыслительной деятельности, в ней слабо отражается собственный эмоциональный, бытовой, игровой и познавательный опыт ребенка, представления слабо актуализируются по слову. Связь между действием, образами и словом возникает лишь в условиях специально организованного коррекционного обучения.

Программой определены основные задачи коррекционно-развивающей работы по развитию речи, в которой максимально полно отражена психолингвистическая модель языка, то есть учитываются речевая активность ребенка, мотивационный план речевого действия и характер речевого материала. Таким образом, исходя из положения, что общение является особым видом деятельности, а развитие речи есть усвоение средств общения, вся работа в этом направлении должна была обеспечить три составляющие деятельности — мотивационную (почему ребенок должен говорить?), целевую (зачем он должен говорить?) и исполнительскую. Специфические задачи речевого развития решались одновременно с формированием основных видов деятельности.

Основной задачей **первого этапа** является создание речевой среды, пробуждение у ребенка речевой активности как важнейшего условия дальнейшего овладения речью, интереса к предметному миру и человеку (прежде всего сверстнику как объекту взаимодействия), развитие предметных и предметно-игровых действий, способности участвовать в коллективной деятельности, понимания соотносящих и указательных жестов и т. д.

На **втором этапе** основной акцент делается на усвоение ребенком средств общения (речевых и неречевых) для удовлетворения возникающей коммуникативной потребности. Развитие коммуникативной функции речи — главная задача этого этапа, а коммуникативный принцип построения занятий — ведущий. На всех занятиях поддерживается и поощряется речевая активность детей. При этом идет большая работа по развитию восприятия выразительных движений и естественных жестов, особое внимание привлекается к мимике, к развитию понимания эмоциональных состояний человека. Осуществляется работа по обучению детей составлять несложные рассказы из «личного опыта», по развитию умения давать словесный отчет о выполненных действиях в процессе продуктивных видов деятельности.

На **третьем этапе** основная задача заключается в обучении детей рассказыванию (после разыгрывания содержания художественного произведения по ролям для лучшего понимания мотивов поведения и отношений персонажей и формирования смысловой программы высказываний). Для закрепления представлений о временной и причинной последовательности сюжета на этом же занятии проводится рисование простым карандашом, схематично, с делением полоски бумаги на число смысловых отрезков. Продолжается работа по развитию коммуникативной функции речи. Для развития регулирующей функции речи идет работа по формированию предварительного замысла и по его реализации с помощью специальных операциональных карт с применением символических средств.

Работа по развитию речи проводится, таким образом, в теснейшей связи с эмоциональным и социально-личностным развитием ребенка, с формированием представлений о себе, об окружающей предметной и социальной действительности, с содержанием сюжетно-ролевой и театрализованной игры, продуктивной деятельности и пр. Применение операциональных карт, различных знаковых и символических средств способствует развитию важнейших качеств личности ребенка — произвольности речи, деятельности, поведения.

Коррекционная работа по развитию речи и коммуникативного поведения осуществляется по следующим направлениям:

- В повседневной жизни, в процессе живого общения с ребенком по поводу его бытовых, игровых и познавательных интересов (развитие социальной направленности речи, развитие коммуникативной потребности, овладение различными видами коммуникативных высказываний).
- В процессе сюжетно-ролевых и театрализованных игр (активизация речевых средств, освоение различных типов коммуникативных высказываний, в том числе с отрицанием).
- На занятиях рисованием, лепкой, конструированием, ручным трудом (регулирующая функция речи, связь воспринятого со словом с целью формирования пригодных для изображения представлений, актуализация представлений по слову).
- На занятиях по развитию речи (все виды формы речи), построенных по принципу моделирования коммуникативных ситуаций.
- В ходе формирования элементарных математических представлений, физического и музыкального воспитания.
- В процессе индивидуальной коррекционной работы (коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха и далее в соответствии с индивидуальной коррекционной программой).

Трудовое воспитание. Задачи социально-личностного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью выполнимы лишь в случае, если для этого создаются необходимые условия. К числу этих задач относится, в частности, формирование необходимых для жизни навыков самообслуживания, умения решать конкретные трудовые поручения, самостоятельно создавать несложные поделки из разнообразных материалов.

На **первом этапе** работа заключается в привитии детям и усвоении ими элементарных правил поведения среди взрослых и сверстников и формировании жизненно необходимых навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков.

На втором этапе, помимо самообслуживающего труда, дошкольников приобщают к более сложным видам трудовой деятельности: хозяйственно-бытовому труду, посильному труду в природе. Одновременно у детей формируют потребность в самостоятельном создании различных поделок в ходе ручного труда. Это дает возможность ребенку ощутить свои возможности, почувствовать собственные достижения и гордиться ими. Кроме того, у детей с интеллектуальными проблемами формируется отношение к сверстнику как к партнеру, возникает способность учитывать «программу партнера», происходит развитие коммуникативных умений.

Овладевая первоначальными трудовыми навыками, ребенок приобретает не только опыт предметно-орудийных действий, осваивает конкретные операции, но и существенно обогащает собственный морально-этический опыт. У него возникают самые первые реальные мотивы поведения. Поначалу они в значительной мере ориентированы на самого себя («делаю для себя»). В дальнейшем он стремится к тому, чтобы «доставить удовольствие» и заслужить похвалу других — взрослых и сверстников.

На последнем этапе обучения большое значение приобретает развитие собственных трудовых умений детей, которые проявляются в установке на участие в труде взрослых и оказание им посильной помощи, в желании создавать самостоятельные поделки, атрибуты, приобщиться к разнообразным видам ручного труда, включая вязание, плетение, поделки из бумаги, природных материалов, кожи и т. д.

Важно, чтобы у детей возникло стремление поддерживать порядок в своем доме, по возможности улучшать за счет собственных трудовых усилий обстановку в игровой комнате, в раздевалке и других помещениях.

Необходимо, чтобы дети старшей и подготовительной групп проявляли заботу о младших и тех, кто в ней нуждается. Помимо труда на личное благо у детей должно возникнуть стремление работать и для других — приятелей, сверстников, родных и т. д. Участие в посильном труде должно существенно преобразовать личностный облик ребенка с интеллектуальной недостаточностью, сформировав у него уверенность в собственных силах и избавив от чувства отгороженности от среды нормально развивающихся сверстников.

В предшкольный период личность ребенка должна приобрести должное нравственное развитие. Оно прежде всего выражается в потребности соответствовать известному нравственному эталону, заключающемуся в ориентировке на хорошее, доброе начало в каждом человеке. Так же как и нормально развивающиеся дети, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью должны стремиться следовать моральным нормам, принятым в обществе.